

LE DIALOGUE THÉÂTRAL COMME RESSOURCE
DIDACTIQUE POUR LE DÉVELOPPEMENT DES
COMPÉTENCES EN CLASSE DE FLE :
LE CAS DE *L'ILLUSION COMIQUE* DE CORNEILLE

La présente étude s'attache à une *lecture active* du dialogue à travers une pièce du théâtre classique *L'Illusion Comique*¹ de P. Corneille.

La lecture proposée invite le lecteur/apprenant d'une langue étrangère à chercher à travers l'analyse des structures conversationnelles de la pièce en question les enjeux de l'interaction et à faire des hypothèses sur la portée et le sens de l'échange dialogique. Nous espérons ainsi renouveler le regard que nous portons sur le dialogue théâtral en tant que support didactique en classe de FLE.

Avant d'étudier le dialogue à fonction didactique qui vise à l'acquisition des compétences linguistiques, pragmatiques ou socioculturelles, on s'intéressera à présenter les diverses composantes du dialogue théâtral.

Notons tout d'abord que la lecture et l'interprétation d'une pièce de théâtre se distingue par plusieurs traits de la lecture d'un roman et de la lecture d'un poème. Dans le cheminement qui va suivre, si nous considérons le texte dramatique comme un texte d'auteur qui s'adresse à un lecteur/apprenant qui veut mettre en œuvre une série d'activités cognitives² afin d'acquérir un savoir-faire de lecture, on apercevra un texte opéré par deux composantes essentielles : les *répliques* des personnages et les *didascalies* autrement dit indications scéniques³. Cependant ni les uns ni les autres ne sont des

¹ La pièce était représentée pour la première fois durant la saison 1635-1636 dans le théâtre du Marais, c.f. « Corneille et son temps : notes explicatives, bilans, perspectives, parcours thématiques dans le texte intégral », P. Corneille 1994, *L'Illusion Comique*, Classiques Hachette Education

² Nous entendons par activité cognitive l'ensemble des opérations effectuées par un sujet dans le but de parvenir à un apprentissage stabilisé c.f. P. Meirieu 1995, *La pédagogie entre le dire et le faire*, ESF éditeur

³ Terme désigné par A. Ubersfeld 1996, *Lire le théâtre I et II*, Editions Belin

structures narratives à proprement parler. Même si on peut à la rigueur « raconter » un dialogue, la narration ainsi obtenue n'est la transposition approximative et réductrice d'une *structure dialogique* que la dimension pragmatique du langage se doit de maintenir ouverte et active.

THÉORIE DE LA PAROLE ET DE L'INTERSUBJECTIVITÉ AU THÉÂTRE

La nature dialogique du théâtre classique nous ramène à redéfinir le concept du dialogisme qui est dans ce cas le résultat d'une interaction produite par un sujet extérieur (rapportant, citant) et un sujet intérieur (parlant, sélectionnant) récepteur, écouteur des mots d'autrui.⁴

Toute pièce de théâtre peut être ainsi conçue comme une *architecture* plus ou moins savante d'*interactions verbales*, détaillées directement par des répliques et indirectement par des didascalies, ou bien aussi des *interactions non-verbales* signalées directement par les didascalies et indirectement par des répliques.

Tout en posant une problématique axée autour de cette réflexion, nous proposons une lecture de la pièce cornélienne à partir d'un *modèle interactionnel* dans lequel la pulsion *action-réaction* et la coopération du rôle en *locuteurs et allocutaires, initiateurs, interlocuteurs et témoins*⁵ nous semble parfaitement applicable dans des pièces de théâtre aussi bien classiques que modernes et post-modernes. Le concept de dialogisme nous paraît-il aussi adéquat au XVII^e siècle, dominé par la problématisation vitale de l'époque, celle de la conversation. C'est l'époque à laquelle fleurissent les manuels de conversation (orale ou épistolaire), l'époque d'une mécanisation et socialisation massive du dialogue. *L'Illusion Comique* est une pièce éminemment verbale se rapprochant plutôt du théâtre moderne tout en s'insérant profondément et centralement dans le tissu culturel de son siècle.

⁴ Il s'agit en effet de la désagrégation du sujet parlant caractérisée par le débordement d'une pluralité des voix de soi et d'autrui qui se superposent ou sont en conflit selon le principe de la polyphonie romaneseque. Concept qui figure notamment chez M. Bakhtine in *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, 1984, p. 265-308

⁵ c.f. C. Kerbrat-Orecchioni 1984, «Pour une approche pragmatique du dialogue théâtral », in *Pratiques*, no 41, p. 46-61

POURQUOI LE CHOIX D'UNE APPROCHE INTERACTIONNELLE A TRAVERS L'ILLUSION COMIQUE DE CORNEILLE ?

Tout d'abord il s'agit d'une pièce de théâtre d'un ensemble cohérent, mais qui réunit divers éléments. Elle était qualifiée par Corneille comme un «étrange monstre⁶» et échappe à toute classification d'appartenance à un *seul genre littéraire ou discursif*, fait qui peut lui attribuer son *caractère moderne*. Le génie de Corneille importe aussi sur l'originalité de la construction architectonique de cette pièce de théâtre. Nous assistons à un mélange des genres. La pièce peut être classée comme une tragédie (Scène I), une comédie, une tragi-comédie (Scènes II, III et IV) et encore comme une tragédie (Scène V - scène finale de la pièce). En outre nous constatons qu'il n'y a aucune contrainte de l'espace et du temps, même si l'on accepte que le lieu est unique et que la durée fictive globale de la comédie correspond exactement à sa représentation scénique. Nous avons par conséquent affaire à une pièce de théâtre qui pourrait tenir à la modernité tout par son action dramatique et surtout par sa structure.

LES STRUCTURES CONVERSATIONNELLES DANS L'ILLUSION COMIQUE

Au sujet de la lecture des répliques, l'effort de décortiquer la structure de la pièce de théâtre rend légitime la *dimension pragmatique du dialogue* théâtral étant donné qu'une *théorie du théâtre* peut être subsumée comme une *théorie dialogique*.

Pour le didacticien d'une langue étrangère, il suffit de retenir que le théâtre expose les mécanismes les plus importants du *discours et du dialogue* pour le développement des *compétences a priori communicatives*.

Les répliques des personnages sont encadrées dans des ensembles de nature essentiellement dialogique qui s'emboîtent les uns dans les autres et que certains sont pratiquement inexplorés (actes perlocutoires). Ce sont par l'essentiel :

- les échanges
- les séquences conversationnelles et
- les histoires conversationnelles

Les actions langagières verbales ou non-verbales autrement les répliques dans une dimension pragmatique du dialogue théâtral sont décomposées en *actes de langage (actes de parole)*. Ces derniers lors des répliques théâtrales peuvent inclure a priori des *ordres, des promesses, des déclarations, des narrations, des embras-*

⁶ op.cit. P. Corneille, *L'Illusion Comique*, Classiques Hachette Education

sades, des coups, des poursuites ou bien des exécutions. Chaque acte de langage ne sert qu'à donner implusion aux voix intérieures du sujet et à mettre à vif des conflits intérieurs. Des intentions croisées, opposées ou contradictoires s'entremêlent dans la conscience des sujets.

Les actes de langage effectués à travers les répliques et les didascalies servent à relater la façon dont chaque personnage a voulu se passer de la parole d'autrui pour se justifier, protester, railler son double, menacer etc. Les personnages ne sont plus là pour narrer ou raconter un fait, mais pour faire entendre leur voix et surtout protester, menacer, contredire, railler l'Autre ou leur double qui occupe sournoisement leur conscience. Il s'agit d'une pluralité irréductible des attitudes et des *actions verbales ou non-verbales* qui mettent en oeuvre des *interactions successives*.

Pour comprendre la complexité et l'originalité de cet assemblage d'interactions successives, il suffit de méditer sur chacun de ses paliers successifs en donnant des exemples. Notons par ailleurs que dans *l'Illusion Comique*, on rencontre un foisonnement d'actes de parole qui surgissent dans une palpitation secrète entre dire et vécu. L'acte le plus hautement caractéristique de cette pièce du XVIIème siècle est celui du discours amoureux, *acte de déclaration d'amour*.

Citons à titre indicatif des exemples démontrant que *l'Illusion Comique* est une pièce qui s'achève ou se décompose en *échanges* par le simple fait de parler de rôles en locuteur et allocutaire :

Echanges simples et courts

Acte III

Scène 5

Clindor

813 Tu me chasses ainsi !

Lyse

814 Non, mais je vous envoie

Aux lieux où vous aurez une plus longue joie

Clindor

815 Que même tes dédains me semblent gracieux !

Lyse

816 Ah ! que vous prodiguez un temps si précieux !

Allez !

Acte III

Scène 9

Clindor

931 Vous même choisissez

Matamore

932 Que proposes-tu ?

Clindor

933 De fuir en diligence, ou d'être bien battu [...]

Signalons à propos de cet exemple ce qui réunit *un échange* ou oppose *un échange* à une *séquence conversationnelle*, c'est que la séquence est décomposée par le même sujet propositionnel⁷.

Séquences conversationnelles

Acte III

Scène 10

Isabelle

959 Je rends grâce au ciel de ce qu'il a permis

Qu'à la fin, sans combat, je vous vois bons amis [...]

La lecture proposée démontre de cette façon comment dans une même séquence conversationnelle d'un discours monologique, connu sous le nom de tirade pour les personnages du théâtre classique, nous distinguons une seule instance énonciative qui parle⁸. C'est le cas d'*autodialogisme* désignant le cas du sujet qui dialogue avec ses voix dédoublées ou dépersonnalisées. Il s'agit en effet des multiples scissions locutoires de soi. Dans bien d'autres cas on remarque des monologues avec intrusion du dire d'autrui évoqué, fait qui renvoie par ailleurs à une sorte d'*hétérodialogisme*. L'exemple qui suit relève d'hétérodialogisme :

Acte III

Scène 7

Matamore

865 Vieux rêveur, malgré *toi* j'attends ici ma reine.

⁷ Nous nous rendons compte par exemple qu'une séquence conversationnelle dénonce un seul acte de langage une confession, une menace ou une reproche

⁸ c.f. E. Benveniste 1966, (ch. II «La communication»), *Problèmes de linguistique générale*, vol. II, Gallimard, p. 85-86

*Ces diables de valets me mettent bien en peine.
De deux mille ans et plus, je ne tremblai si fort.
C'est trop me hasarder ; s'ils sortent, je suis mort ;
Car j'aime mieux mourir que leur donner bataille, [...]*

On assiste à une pluralité des voix qui révèlent le caractère sournois de Matamore. Lui, il est caractérisé par des sentiments de peur. La pluralité des voix est aussi manifestée tout au long de vers qui suivent :

Acte III

Scène 7

Matamore

875 Tout de bon, je *les* vois : c'est fait, il faut mourir :
J'ai le corps si glacé, que je ne puis courir.
Destin, qu'à ma valeur *tu te* montres contraire !...
C'est ma reine elle-même, avec mon secrétaire !
Tout mon corps se déglace : écoutons *leurs* discours,
Et voyons *son* adresse à traiter mes amours [...]

Acte II (ex. d'autodialogisme)

Scène 6

Isabelle

488 [...] Je le sais, je le crois : que voulez-vous de plus ?
Je néglige à vos yeux l'offre d'un diadème ;
Je dédaigne un rival : en un mot, je vous aime [...]
Il suffit de nous voir au point où sont les nôtres ;
Un coup d'œil vaut pour vous tous les discours des autres [...]

Cet exemple est aussi caractéristique quant à la déclaration d'amour d'Isabelle à son amant Clindor. Nous constatons aussi que la démonstration ou l'évocation de plusieurs actes de langage (délibérations) ont lieu dans des moments conversationnels passés. Les déclarations d'amour par exemple des personnages comme Isabelle, Adraste, Matamore, Clindor, Lyse sont appuyés sur un locutoire passé des souvenirs ou l'objet aimé était selon le cas pressenti, imaginé, accepté ou bien refusé. Dans ce cas les répliques des personnages qui s'emboîtent en séquences conversationnelles n'appartiennent pas tout de suite à l'ici-maintenant de l'interaction.

Les conversations dans des séquences conversationnelles se subdivisent ainsi en *histoires conversationnelles*⁹ parmi un, deux ou trois personnages, qui remplaceraient dans l'analyse de la macro-structure dramatique, les actes, scènes, ou tableaux traditionnels aussi bien que les fonctions des structuralistes proppiens.

Nous entendons par histoire conversationnelle¹⁰ la série ordonnée des conversations se déroulant entre deux ou plusieurs personnes toujours les mêmes. Une pièce de théâtre peut consister en une histoire conversationnelle, c'est le cas des pièces de théâtre plutôt modernes de M. Duras, de C. Mauriac, de J. Genet, de R. Pinget, où toutes les conversations, ponctuées par des pauses et des silences se déroulent entre deux personnes. Cependant une histoire conversationnelle peut aussi consister en plusieurs histoires conversationnelles initiales, médianes, finales, tressées, contrastées, embrassées comme c'est le cas des pièces un peu plus classiques, le cas du *Misanthrope*, de *l'Ecole des femmes*, de *l'Improptu de Versailles*, de *Hernani*, de *Cyrano de Bergerac*. Toutes les scènes de *l'Illusion Comique* présentent des histoires conversationnelles enchâssées dans des épisodes comiques ou tragiques.

Histoires conversationnelles

La scène la plus représentative qui met en relief des histoires conversationnelles dans des échanges et des séquences conversationnelles, c'est l'acte IV (scène 2)¹¹ qui présente différents moments des histoires conversationnelles. Il y a ainsi des épisodes initiales. Isabelle veut mourir puisqu'elle perd son amant. C'est une histoire conversationnelle qui appartient à l'acte précédent puisqu'on assiste à l'évocation des événements et des conversations antérieures. Par la suite on assiste à une histoire conversationnelle médiane. Lyse annonce à Isabelle que le géolier va faire évader Clindor et qu'elle va renoncer à sa vengeance. Dernièrement une

⁹ Thèse élaborée lors d'un séjour à Brown University aux Etats-Unis dans une équipe de recherche avec le professeur Sanda Golopentia sur les propos spectaculaires des diverses pièces du théâtre classique, des pièces de la modernité et de la post-modernité

¹⁰ c.f. S. Golopentia 1998, *Les voies de la pragmatique*, Stanford French and Italian Studies, Saratoga, Anna Libri (ch. « L'histoire conversationnelle », p. 156-176)

¹¹ op.cit., p. 102-107, vers 1023-1134, *L'Illusion Comique*, Texte intégral, Classiques Hachette Education, 1994

histoire conversationnelle finale présente Clindor en prison qui attend avec courage sa mort¹².

DÉMARCHE DE LECTURE DE LA PIÈCE¹³

Toute l'analyse proposée rend à départager une *lecture active*¹⁴ des répliques dans une théorie de la macrostructure du dialogue théâtral. Cependant n'oublions pas qu'il y a tout un travail d'exégèse théâtrale de la microstructure théâtrale qui repose sur l'analyse essentielle des répliques et des didascalies. L'examen de la microstructure des répliques peut être mené à plusieurs niveaux. Il s'agit par la suite d'examiner la force *locutoire, illocutoire et perlocutoire des actes verbaux* correspondant à la réalisation centralisée de certains actes tels que l'acquiescement, le rejet, la protestation, la menace etc.

Nous remarquons ainsi que dans la plupart d'actes de déclaration d'amour le personnage agit verbalement par un *acte illocutoire* central obsédant :

Exemples Isabelle *confesse* ses sentiments,
Clindor *s'affirme*,
Matamore *s'exalte*,
Le père d'Isabelle *menace*.

Actes de déclaration d'amour : actes censés informer l'adressé Clindor, Lyse, Isabelle, Adraste ou Matamore.

¹² Une histoire conversationnelle en trois épisodes différentes est aussi celle qui est apparentée dans le dernier acte de la pièce (Acte V, vers 1333-1688). Pridamant croit son fils mort et exprime son désespoir. Clindor et ses compagnons se partagent la recette de la représentation. Un rideau tombe et les cache. Alcandre fait éloge du théâtre et de la justesse du choix de son fils de se convertir vers le métier du comédien

¹³ La lecture du dialogue en question requiert un niveau intermédiaire ou avancé d'apprenants en LÉ ayant une culture littéraire aussi bien classique que moderne. A travers les pièces du théâtre classique le lecteur/apprenant d'une LÉ pourrait appréhender un usage maîtrisé et efficace des systèmes de notation conversationnelle

¹⁴ Par lecture active nous faisons allusion à une lecture ne réquerant une compétence étroitement linguistique (déchiffrement de suite de mots ou de phrases), mais une lecture qui fait réfléchir sur des types d'écriture qui actualisent dans notre cas des interactions et font surgir des émotions. C'est par l'interprétation d'une série d'actes langagiers qu'on peut dégager un certain nombre de significations. c.f. Le chapitre « L'acte de lecture » citée dans P. Calliabetso 1995, *La didactique des langues de l'ère a-scientifique à l'ère scientifique*, Editions Eiffel (ch. « L'approche communicative - L'acte de lecture : un acte psychologique ») p. 258-263

Dans l'exemple qui suit Clindor accomplit l'acte de déclaration d'amour envers Lyse. L'acte est scandé d'une suite d'événements qui mettent en péril le projet de mariage de Clindor et d'Isabelle. Clindor fait aussi une cour désinvolte à travers la servante alors qu'il avait déclaré son amour pour Isabelle. Nous soulevons des réalisations locutoires et illocutoires du discours masculin. Les personnages masculins déclarent leur amour, le parlent en l'infligeant verbalement à un tu par le biais d'un je directement impliqué sans la déclaration d'amour elle-même¹⁵.

Acte III

Scène V

Clindor

773 **S'il fait peur à fous, il charme les plus sages.**

Il n'est pas quantité de semblables visages.

Si l'on brûle pour toi, ce n'est pas sans sujet ;

Je ne connus jamais un si gentil objet ;

L'esprit beau, prompt, accort, l'humeur un peu railleuse, [...]

780 **Qui serait le brutal qui ne t'aimerait pas ?**

Clindor

787 **Quelque effort que je fasse à lui donner ma foi,**

Penses-tu qu'en effet je l'aime plus que toi ?

L'amour et l'hyménée ont diverse méthode :

L'un court au plus aimable, et l'autre au plus commode.

Je suis dans la misère, et tu n'as point de bien ; [...]

Ainsi j'aspire ailleurs, pour vaincre mon malheur,

Mais je ne puis te voir sans un peu de douleur,

Sans qu'un soupir échappe à ce cœur qui murmure

De ce qu'à ses désirs ma raison fait d'injure [...]

Nous constatons que le circuit de la communication est repérable par les échanges simples. On voit bien que les répliques dans les séquences conversationnelles et la plupart d'histoires conversation-

¹⁵ La déclaration d'amour selon la théorie de Kerbrat-Orecchioni est assez souvent d'information indirecte et se définit simultanément par une véracité modale et par un manque de sincérité. C'est le cas de la parole de Clindor. c.f. C. Kerbrat-Orecchioni « La déclaration d'amour comme acte de langage », in N. Gelas et C. Kerbrat-Orecchioni (éds) 1998, *La Dichiarazione d'amore – La Dichiaration d'amour*, Genova, Erga edizioni, p. 15-40

nelles sont marquées par une forte argumentation. Les monologues des personnages mettent en lumière la réflexivité de l'interaction extra-verbale provenant du discours extérieur et de l'interaction intra-verbale provenant du propre dire du sujet parlant et de ses émotions. Le discours monologique apparaît comme un discours auto-critique et réflexif. Clindor après avoir prêté faux serment à son amante, il ménage une argumentation défensive. Cependant dans l'exemple du discours féminin qui suit Lyse découvre son amour par le contenu propositionnel d'un acte censé informer l'adressé. Quant à ses sentiments, elle parle à elle à la 3^{ème} personne et laisse à son interlocuteur la tâche d'inférer son amour.

Acte III

Scène 5

Lyse

805 [...] Le grand trésor pour moi qu'un amoureux si sage,
qui par compassion, n'ose me rendre hommage,
et **porte ses** désirs à des partis meilleurs, [...]

La lecture des actes de langage, actes de déclaration d'amour selon la théorie austinienne¹⁶ tend pour le lecteur des pièces du XVIII^{ème} siècle à définir des *actes perlocutoires* inattendus et fuyants, malaisés à cerner, destinés traditionnellement à l'expression des sentiments¹⁷. Ces actes sont accomplis par des personnages à leur insu et en toute innocence en étendant avec perversité leur compétence¹⁸ à une *zone de la parole vécue* que la plupart des sujets parlants ignorent encore.

La visée indirecte des actes perlocutoires est assez évidente dans l'acte III (Scène 9) où Matamore surpris par Clindor lui propose de partir et sous un effet comique il lui propose de choisir la manière préférée pour mourir.

Acte III

Scène 9

¹⁶ c.f. J.-L. Austin 1970, *Quand dire c'est faire*, Paris, Seuil, (trad. de l'anglais 1^{ère} éd. *How to do things with words*, Oxford, 1962)

¹⁷ c.f. La théorie de Jakobson sur les fonctions du langage (fonction émotive et conative), R. Jakobson 1963, *Essais de Linguistique Générale*, éd. de Minuit, p. 213-215

¹⁸ C'est faire comprendre l'emprise de ces actes sur le monde comportemental, psychologique et cognitif de l'interlocuteur. Le fait qu'il s'agit d'un domaine peu étudié aujourd'hui, il a suscité notre intérêt et le mérite d'une étude approfondie.

Clindor

931 Vous même vous choisissez. [Acte d'adresser la réplique]

Matamore

932 Quel choix proposes- tu ?

Clindor

933 **De fuir en diligence, ou d'être bien battu,**

Matamore

934 **Me menacer** encore ! ah, ventre ! quelle audace ! [Acceptation
Au lieu d'être à genoux, et d'implorer ma grâce! **ou rejet d'une réplique par**
Il a donné le mot, ces valets vont sortir.... **l'allocutaire]**

Je m'en vais commander aux mers de t'engloutir.

On assiste à la défaite de Matamore et à la progression de l'audace de Clindor. On constate qu'il y a un renversement de la situation.

Des effets perlocutoires et leur visée indirecte sont aussi apparentés lorsque le mage (Alcandre) rassure le père inquiet (Pridamant) de son fils.

Acte III

Scène 12

Alcandre

987 Ne lui refusez point le secours de vos charmes

Un peu de patience, et sans un tel secours,

Vous le verrez bientôt heureux en ses amours [...]

Dans la plupart de répliques le sujet parle, se scrute, subit les effets perlocutoires de son propre dire ou du dire d'autrui.

DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES CHEZ LES APPRENANTS DE FLE

Dans le champ didactique l'analyse de l'*acte de parole* de chaque personnage et ce qu'elle dénote de son locuteur permet sans aucun doute le développement des *compétences*¹⁹ *linguistiques, communicatives ou socioculturelles*.

Ces compétences sont compatibles à travers le dialogue théâtral avec des objectifs formatifs²⁰, des objectifs communicatifs et objectifs de capacité interactive²¹, des savoir-faire linguistiques et savoir-faire langagiers et finalement des objectifs culturels.

¹⁹ Capacités désignant un savoir-faire associant des outils et une situation

²⁰ Objectifs qui visent à la formation morale, intellectuelle et esthétique de l'élève/apprenant

²¹ Objectifs communicatifs désignés en termes d'actes de parole et distingués en macro- et micro-événements langagiers et objectifs de capacité interactive qui

Le développement de diverses compétences linguistiques,²² mais surtout communicatives et socioculturelles au travers d'une lecture active constitue une aide pour l'interprétation de la pièce chez le lecteur/apprenant d'une langue étrangère. Les interactions communicatives ou culturelles théâtrales deviennent un lieu d'apprentissage des actions et des clichés traditionnellement associés à tel type de caractère ou de contexte interactionnel dans la langue et la culture étudiées.

COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES

Parmi les compétences communicatives²³, celle qui mérite notre attention et qui fait objet d'étude du dialogue en question c'est la compétence pragmatique divisée en :

- compétence discursive
- compétence fonctionnelle
- compétence des schémas d'interaction

Au sujet de la *compétence discursive* l'enseignant d'une langue étrangère pourrait maîtriser la capacité de l'apprenant à organiser des phrases, la capacité de gérer et de structurer un discours cohérent, de raconter/représenter une histoire ou bien de construire une argumentation. En partant des répliques des personnages de *L'Illusion Comique* le lecteur/apprenant d'une langue étrangère peut par une série de stratégies cognitives ou métacognitives²⁴ reconstruire ou reformuler l'architecture de la parole de chaque personnage, partager ses sentiments pour jouer à son tour une série de répliques entre *la parole* et *l'acte de parole*.

visent le développement d'habiletés d'interaction sociale, définis selon le *Cadre européen commun de référence*. Projet 2 *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, CC-Lang (95) 5 rév. IV

²² A propos des compétences linguistiques qui ne font pas vraiment objet d'étude du dialogue en question, on s'arrête surtout à la compétence lexicale (acquisition d'un lexique par l'apprenant à travers les actes de parole et en rapport avec l'expression des sentiments) et à la compétence grammaticale (maîtrise des tournures grammaticales d'expression orale ou écrite)

²³ Compétences communicatives langagières définies selon le *Cadre européen commun de référence*. Projet 2 *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, CC-Lang (95) 5 rév. IV

²⁴ c.f. P. Cyr 1996, *Stratégies d'apprentissage*, CLE International, (ch. « Les classifications des stratégies d'apprentissage »), p. 32-33

La *compétence fonctionnelle* qui fait partie intégrante de la compétence pragmatique permet à son tour à l'apprenant du français langue étrangère de cerner l'utilisation fonctionnelle du dialogue théâtral en termes de macro-fonctions et de micro-fonctions langagières. Ces dernières consistent en une suite de phrases constituées par une série d'actes de parole. L'apprenant doit se sentir capable de décrire une situation dialogique de la pièce en question, narrer un événement du dialogue, expliquer un fait etc. Nous suivons le même processus pour caractériser le dialogue théâtral en termes de micro-fonctions langagières, c'est-à-dire des catégories d'énoncés qui servent à définir l'utilisation fonctionnelle d'énoncés simples et généralement courts lors d'une intervention dans une interaction. Citons à titre indicatif les échanges simples et courts ou bien les séquences conversationnelles de l'acte III des actes de parole comme demander son avis (Acte III, Scène 5, vers 932), exprimer et découvrir des attitudes (Acte III, scène 9, vers 815-817) et finalement structurer son discours (Acte III, Scène 7, vers 865-869).

En dernier lieu la *compétence des schémas d'interaction* désigne la capacité de l'apprenant à utiliser des schémas/modèles d'interaction sociale ou modèles d'échanges verbaux. Le dialogue théâtral de *l'Illusion Comique* -établi en paires de questions/réponses tout en révélant l'acte de déclaration d'amour en acte de parole accepté ou rejeté- permet l'accomplissement de la compétence des schémas d'interaction. Aussi la compétence des schémas d'interaction demeure fortement dépendante de l'approche interactionnelle privilégiant le cadre communicationnel et la relation interpersonnelle des échanges verbaux proposée par le dialogue en question.

COMPÉTENCES SOCIOCULTURELLES

Le développement des compétences socioculturelles²⁵, nous oblige à les repenser à travers les représentations sociales et les clichés comportementaux des personnages de la pièce étudiée (les

²⁵ Compétences faisant partie intégrante des composantes de la compétence de communication selon le modèle de S. Moirand 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, coll. LAL, p. 20. Compétence qui se rapporte à la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux. Elle est en accord avec les compétences générales en termes de savoir et savoir-être définies selon le *Cadre européen commun de référence*, Projet 2 *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, CC-Lang (95) 5 rév. IV

deux jeunes amoureux Isabelle et Clindor doivent se vouvoyer au lieu de se tutoyer)²⁶ ou bien à travers les stéréotypes relationnels (les deux amoureux, le père, le rival et la servante). Ainsi les répliques des personnages et les situations du dialogue théâtral permettent aux apprenants d'une langue étrangère de se construire un répertoire à la fois de locutions et d'images grâce aux représentations culturelles pré-existantes²⁷.

DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PAR DES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE

En outre le développement des compétences communicatives et socioculturelles se donne comme objectif pour l'enseignant de faire acquérir aux apprenants d'une langue étrangère une série des stratégies d'apprentissage. La lecture permet chez l'apprenant d'isoler et de décrire les comportements verbaux ou non-verbaux des personnages de la pièce étudiée. Pour le déchiffrement psychologisant des actes de parole perlocutoires effectués par les personnages de la pièce, l'apprenant peut recourir à des stratégies renvoyant à son *intuition*. Il utilise ainsi tous les indices que lui fournit la situation de communication pour en *inférer* la situation de communication, l'attitude ou le message véhiculé. Pour le développement des compétences linguistiques et communicatives l'apprenant peut recourir à des stratégies cognitives : *comprendre* rapidement le message pour *deviner* ou *inférer* le sens des énoncés dans le but de l'acte de communication. Quant aux compétences socioculturelles l'apprenant peut créer des liens mentaux comme *associer*, *élaborer*, *contextualiser* des mots-clés etc, afin de mettre en marche une série des stratégies affectives (ex. *adopter une attitude d'ouverture et de tolérance face aux énoncés des interlocuteurs*) et des stratégies sociales (ex. *s'ouvrir à la culture de l'Autre, se sensibiliser aux sentiments et aux pensées d'Autrui*).

²⁶ Un tel échange montre comment le respect des règles de politesse propres à une culture, à une société et à une époque construit de façon complexe le cadre relationnel entre deux locuteurs par l'établissement d'une distance

²⁷ c.f. L'article de Rollinat-Levasseur E.-M., 2002a, « Le théâtre, un vecteur privilégié de l'enseignement du FLE », in *Théâtre et enseignement XVIIe – XXe siècles*. Actes du colloque international de Créteil, 5-6 octobre 2001, CRDP de l'Académie de Créteil, p. 53-65

FAVORISER L'INTERACTION ET LA CRÉATIVITÉ EN CLASSE

La *lecture active* des enjeux conversationnels proposée a comme but de favoriser l'interaction en classe de langue étrangère et d'inciter ainsi les apprenants à jouer un ensemble des répliques en mettant en valeur la dimension verbale et non-verbale de la communication. C'est aussi l'occasion de mettre en œuvre une série de capacités interactionnelles chez l'apprenant du FLE afin de systématiser ses acquisitions pour communiquer, s'exprimer librement ou improviser. Citons à titre indicatif une série d'activités communicatives qui pourraient mobiliser ces capacités chez l'apprenant.

- *Les jeux de rôles* : activité fondée sur des répliques sous forme d'actes de parole ayant une fonction communicative. Grâce à cette activité les apprenants peuvent créer une interaction en choisissant des éléments langagiers pertinents, en s'appuyant sur la mémorisation d'énoncés à travers la « maquette » du dialogue théâtral étudié et en fixant une situation de communication pour une répartition des rôles qui apparaîtraient normalement en dehors de la classe²⁸. Les jeux de rôles mettent en place un contrat d'apprentissage ayant comme objectif la mémorisation de savoirs et de comportements. Ils créent une situation dans laquelle les compétences et les connaissances des élèves sont sollicitées de manière active. Les apprenants peuvent développer des compétences linguistiques (comprendre le rôle d'un verbe, d'un adjectif) ou bien des compétences discursives (organiser des jeux qui les conduisent à former des phrases ou organiser leur discours).

- *Le théâtre et l'improvisation* sont deux autres activités de capacité interactive. Les apprenants d'une langue étrangère sont aussi entraînés à maîtriser les échanges verbaux en vue d'accomplir diverses actions. Le point de départ d'une telle activité est attaché à une situation de la vie quotidienne. A la différence des jeux de rôles, ces activités demandent aux apprenants de s'exprimer et d'agir librement tout en suivant la démarche d'un scénario avec canevas. L'improvisation donne ainsi l'occasion aux apprenants non seulement de développer leurs capacités d'expression, mais de prendre conscience, d'éveiller, de contrôler et d'exercer leurs sentiments, émotions et sensations²⁹.

²⁸ J.-M. Caré 1983, « Jeux de rôles », in *Le Français dans le monde*, no 176, avril, p. 38-42

²⁹ c.f. A. Proskolli 1999, *Planification de programmes d'études et de cours pour l'enseignement du FLE*, (Unité 1 et Unité 4), Διδακτικό Υλικό Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Πρόγραμμα Σπουδών Μεταπτυχιακή Εξειδίκευση

L'intérêt de toutes ces activités consiste à mobiliser les apprenants à interagir, à jouer sur scène tout en s'inspirant du mode d'enchaînement des répliques du dialogue théâtral étudié. Le but est donc de cadrer la communication tout en assumant le rôle interactif de l'apprenant. Les apprenants peuvent aussi systématiser leurs acquisitions par le développement des compétences et des objectifs déjà cités. Les activités proposées créent la liberté d'expression tout en favorisant le développement personnel des apprenants³⁰.

LES DIDASCALIES DE L'ACTION VERBALE

Les didascalies de leur côté ou indications scéniques signalent, expliquent, décrivent, ordonnent ou enseignent d'habitude de mouvements (gestes, mimiques des personnages) et d'objets non-spécifiés dans les répliques que l'auteur dramatique estime indispensables, ou favorables pour la bonne réussite du spectacle.

Au niveau d'une lecture réflexive opératoire qui met en marche chez le lecteur/apprenant l'acquisition d'un savoir-faire à *la lecture d'un texte de spécificité formelle*, ce qui est intéressant et remarquable dans *l'Illusion Comique*, c'est qu'il n'y a pas beaucoup de didascalies scéniques *explicites* c'est-à-dire qu'il y a peu de reprises d'ajouts explicatifs qui permettent aux lecteurs/apprenants :

- de savoir avec précision qui parle dans les dialogues ou
- d'imaginer certaines actions non-verbales qui interrompent ou se substituent aux dialogues.

Ce qui est par contre intéressant, c'est que *l'Illusion Comique* donne une parfaite image des didascalies *implicites* encadrées dans des séquences des histoires conversationnelles telles qu'elles ont été présentées auparavant. Comme la narration, les didascalies correspondent à des *actes illocutoires* caractéristiques. A la différence des *actes narratifs* selon la théorie austinienne qui se définissent par un préfixe pragmatique incluant des *actes expositifs*³¹ tels que *exposer, raconter, narrer, affirmer*, les actes qui caractérisent les

Καθηγητών Γαλλικής Γλώσσας) (Unité 4, ch. VIII. 2.1 «Faire valoir le potentiel cognitif et le dispositif psycho-affectif des apprenants» et ch. VIII 2.1.2 «Eveiller l'intérêt à charge émotive - Toucher l'affect - La recette incontestable») p. 217-228

³⁰ c.f. C. Page 1997, *Éduquer par le jeu dramatique*, ESF éditeur, Collection pratiques et enjeux pédagogiques (ch. « Les objectifs du jeu dramatique à l'école - Jouer devant les autres, L'improvisation ») p. 40

³¹ op.cit., J.-L. Austin., *Quand dire c'est faire*, Paris, Seuil

didascalies renvoient plutôt à des actes que Austin range sous la catégorie des *exercitifs* du type *ordonner, disposer, permettre*.

Une lecture attentive de la pièce permet de cerner des *actes directs* renvoyant à l'*expression de sentiments* ou *indirects de commande* qui touchent l'*affectif* du lecteur/apprenant d'une langue étrangère. Pour le développement des compétences communicatives et affectives des apprenants, on pourrait dresser une typologie des didascalies en partant des *didascalies globales ou circonstancielles renforcées par l'illocutoire et trahis par le perlocutoire*. L'interprétation du verbal et du non-verbal (corps, gestuelle, expression de la voix) permet chez l'apprenant de déchiffrer des significations profondes pour le locuteur et son interlocuteur.

On remarque ainsi les didascalies d'ouverture qui servent à introduire la liste des personnages selon leur appartenance à telle ou telle classe (début de la pièce) ou bien des didascalies implicites de lieu ou de temps tout au long du discours de Lyse au moment où elle désigne le lien (grotte) où est retiré le mage (acte IV, scène 4).

Cette analyse imposée par la spécificité des énoncés d'une pièce de théâtre du XVII^e siècle a permis de circonscrire le *jeu interactif et le circuit communicatif* des personnages du théâtre classique. Elle sert à relater que toute la pièce est un vécu de la parole centré autour de l'acte central de déclaration d'amour. Le dire d'autrui joue un rôle catalyseur dans la conscience du sujet. Il exerce dans le texte théâtral un effet émotionnel des actes illocutoires directs ou indirects, implicites ou explicites, observés dans des séquences conversationnelles qui présentent des événements présents ou passés et trahis par le perlocutoire. L'étude met en valeur le *langage actif* du dialogue théâtral. La lecture révèle le *caractère communicationnel de l'acte dramatique* et devient pour l'apprenant d'une langue étrangère un acte d'appropriation qui véhicule des intentions de communication et paraît trahir le locuteur en jouant sur l'interlocuteur.

Dans le champ didactique l'interprétation porte sur l'*émotionnel* de deux composantes du dialogue théâtral (les répliques et les didascalies) et permet chez l'élève/apprenant la maîtrise et la gestion des *tensions* et des *conflits* par l'analyse des dialogues théâtraux. L'analyse n'est pas seulement d'ordre textuel, mais elle est compatible avec l'acquisition des compétences communicatives, socioculturelles, cognitives et affectives. Elle permet aussi la maîtrise de l'*efficacité du dialogue théâtral* et le *développement d'une pratique de lecture*. Le génie Cornélien et son langage soucieux peuvent justement se lire à travers les *enjeux interactionnels* des répliques enchâssées dans des dialogues enchâssés.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Άρθρο όπου συμπεριλαμβάνονται βασικές αρχές ανάλυσης ενός κλασικού θεατρικού διαλόγου μέσα όμως από σύγχρονα πορίσματα της θεωρίας της επικοινωνίας (πραγματολογικό/ διαδραστικό μοντέλο), με στόχο την αναγνωστική κατανόηση του θεατρικού έργου του Corneille.

Ειδικότερα μελετώνται οι στοιχομυθίες (répliques) και οι σκηνοθετικές οδηγίες (ή διδασκαλίες) που αφορούν τη δομή και την ανάγνωση αφηγηματικών και δραματικών κειμένων. Δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στην ανάλυση εννοιών όπως δομές συνομιλίας, διαλογικά τμήματα, διαλογικές ιστορίες, επίπεδα μακροδομής και μικροδομής διαλογικών συναλλαγών, σκηνοθετικές οδηγίες.

Ο απώτερος σκοπός της προβληματικής και της ανάλυσης του εν λόγω θεατρικού έργου είναι ωστόσο παιδαγωγικός.

Η μελέτη προβάλλει ένα μοντέλο ανάγνωσης του έργου προκειμένου ο μαθητής μιας ξένης γλώσσας να αποκτήσει δεξιότητες ως προς την ανάγνωση θεατρικών κειμένων και κυρίως να αναπτύξει δεξιότητες όπως γλωσσολογική, αλλά κυρίως πραγματολογική και κοινωνικοπολιτισμική σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Κοινό Πλαίσιο Αναφοράς για την εκμάθηση γλωσσών και πολιτισμών.

Περιγράφεται ένα διαδραστικό παιχνίδι μέσα από τα *διαλογικά* και *μονολογικά* μέρη του έργου τα οποία πραγματώνονται μέσα από την αλληλουχία διαφορετικών γλωσσικών πράξεων. Κύριο άξονα μελέτης αποτελεί στο κλασικό αυτό έργο του 17^{ου} αι. η έμμεση πράξη ομιλίας της ερωτικής δήλωσης ή εξομολόγησης (acte de déclaration d'amour). Η πραγματολογική ικανότητα κορυφώνεται μέσα από τη διαπλοκή στιχομυθιών με συγκεκριμένους λειτουργικούς σκοπούς (επιχειρηματολογία, διαμαρτυρία, πειθώ). Οι μαθητές προχωρημένου επιπέδου μπορούν έτσι να αναπτύξουν επικοινωνιακές ικανότητες και να προσεγγίσουν αισθητικά τη γλώσσα. Τέλος η ανάλυση του έργου προτείνει για την ξενόγλωσση τάξη ενδεικτικές παραγωγικές δραστηριότητες (διαδραστικές ή παιγνιώδεις) όπως παιχνίδια ρόλων, προσομοίωση, δραματοποίηση μέσα από τις οποίες ο μαθητής συνειδητοποιεί τη διεπιδραστική διάσταση της γλώσσας και αναπτύσσει στρατηγικές οργάνωσης του λόγου, προφορικές δεξιότητες, γλωσσικές συμβολισμού κοινωνικών σχέσεων, συμβάσεις τύπων ευγενείας. Διερευνώνται οι προθέσεις, τα συναισθήματα και οι σκέψεις των πρωταγωνιστών/προσώπων του έργου μέσα από τις διαλεκτικές πράξεις ομιλίας με σκοπό την ανάπτυξη κοινωνικοσυναισθηματικής δεξιότητας του μαθητή³².

³² Το άρθρο αυτό αποτελεί προέκταση και τροποποίηση ανακοίνωσης στην Ημερίδα Pierre Corneille, που πραγματοποιήθηκε στις 2-12-2006 με αφορμή την

BIBLIOGRAPHIE :

Ouvrages cités :

- Austin J.-L.** 1970, *Quand dire c'est faire*, Paris, Seuil, (trad. de l'anglais 1^{ère} éd. *How to do things with words*, Oxford, 1962)
- Bakhtine M.** 1984, *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard
- Benveniste E.** 1966, *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard (vol. 2)
- Jakobson R.** 1963, *Essais de linguistique générale*, (trad. fr. 2 vol. : II. *Rapports internes et externes au langage*), Paris, Editions de Minuit, "Arguments"
- Caré J.- M.** 1983, « Jeux de rôles », in *Le Français dans le monde*, no 176, avril, p. 38-42
- Conseil de l'Europe** 1996, *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence*. Projet 2 d'une proposition de Cadre, Langues vivantes, Strasbourg, Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, CC-Lang (95) 5 rév. IV
- Calliabetsou-Coraca P.** 1995, *La didactique des langues de l'ère a-scientifique à l'ère scientifique*, Editions Eiffel
- Corneille P.** 1994, *L'Illusion Comique*, Texte intégral, Classiques Hachette Education
- Cyr P.** 1996, *Les stratégies d'apprentissage*, CLE International Didactique des langues étrangères
- Golopentia S.** 1998, *Les voies de la pragmatique*, Stanford French and Italian Studies, Sarratoga, Anma Libri, (ch. *L'histoire conversationnelle*, p. 156-176)
- Kerbrat-Orecchioni C.** 1998, « La déclaration d'amour comme acte de langage », in N. Gelas et C. Kerbrat-Orecchioni (éds), *La Dichiarazione d'amore – La Déclaration d'amour*, Genova, Erga edizioni, p. 15-40

αναγόρευση σε επίτιμο διδάκτορα της καθ. Anne Ubersfeld και τον εορτασμό των τετρακοσίων χρόνων από τη γέννηση του P. Corneille. Η ημερίδα διοργανώθηκε από το Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών.

- Kerbrat-Orecchioni C.** 1984, «Pour une approche pragmatique du dialogue théâtral », in *Pratiques*, no 41, p. 46-61
- Meirieu P.** 1995, *La pédagogie entre le dire et le faire*, ESF éditeur
- Moirand S.** 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, coll. LAL
- Page C.** 1997, *Eduquer par le jeu dramatique*, ESF éditeur, Collection Pratiques et enjeux pédagogiques
- Proskolli A.** 1999, *Planification de programmes d'études et de cours pour l'enseignement du FLE*, (Unité 1 et Unité 4), Διδακτικό Υλικό Ελληνικού Ανοιχτού Πανεπιστημίου (Πρόγραμμα Σπουδών Μεταπτυχιακή Εξειδίκευση Καθηγητών Γαλλικής Γλώσσας)
- Rollinat-Levasseur E.-M.**, 2002a, « Le théâtre, un vecteur privilégié de l'enseignement du FLE », in *Théâtre et enseignement XVIIe – XXe siècles*. Actes du colloque international de Créteil, 5-6 octobre 2001, CRDP de l'Académie de Créteil, p. 53-65
- Ubersfeld A.** 1996, *Lire le théâtre I et II*, Editions Belin

Ouvrages consultés :

- Cicurel F.** 1991, *Lectures interactives en langue étrangère*, Paris, Hachette
- Filietaz L.** 2002, *La parole en action, Eléments de pragmatique psychosociale*, Editions Nota bene
- Forestier G.** 1981, *Le théâtre dans le théâtre sur la scène française du XVIIe siècle*, Genève, Droz
- Guellouz S.** 1992, *Le dialogue*, Paris, PUF
- Goldsmith E.** 1988, « Exclusive Conversations ». *The Art of Interaction in Seventeenth-Century France*. Philadelphie : University of Pennsylvania Press
- Golopentia S.** 1995, « Les didascalies de l'action verbale », *Litteratura e Filologia*, Studi Romeni e Romanzi, Unipress Padova, p. 842-851
- Jaubert A.** 1990, *La lecture pragmatique*, Paris, Hachette
- Larthomas P.** 1972, *Le langage dramatique : sa nature, ses procédés*, Paris : Armand Colin
- Searle J.-R.** 1972, *Les actes de langage*, Essai de philosophie du langage, Paris, Hermann, « Savoir », réed. 1988.